

Hoffmann, Klaus

Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 595-612



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Klaus: Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 595-612 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141673 - DOI: 10.25656/01:14167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141673>

<https://doi.org/10.25656/01:14167>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- | | |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495 |
| ACHIM LESCHINSKY | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519 |
| HERWART KEMPER | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539 |
| MARION KLEWITZ | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551 |
| GERHARDT PETRAT | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575 |
| KLAUS HOFFMANN | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613 |

II. Berichte zum Thema

- | | |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635 |

III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhard Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England

Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen ROBERT OWEN in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte¹

1. Ausgangspositionen und Kriterien der neueren sozialhistorischen Bildungsforschung in England

Die sozialhistorisch ausgerichtete Erziehungsgeschichtsschreibung in England, die von DOBBS mit *Education and Social Movements* (1919) maßgebend in Gang gesetzt wurde und durch den weiterreichenden sozio-politisch eingebetteten kritischen Beitrag CLARKES (1940) erste erkenntnisleitende Anstöße zur Explikation bildungshistorischer Aussagen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse erfuhr, trat in den 60er Jahren in ein neues Stadium pädagogisch-historischer Forschung ein (vgl. SIMON 1960, 1965; SILVER 1965)². Dieser Prozeß der Umorientierung löste unter dem Einfluß der Theorie-diskussion innerhalb der Geschichts- und Sozialwissenschaften eine gesellschaftskritische und systematische Revision der traditionellen Historischen Pädagogik in England aus, die in der Folgezeit in eine unterschiedlich strukturierte Neubestimmung der sozialhistorischen Bildungsforschung nach Funktion, Fragestellungen, Interpretationsansätzen und Methoden einmündete.

Der Ertrag dieser auffallend intensivierten Forschungsaktivitäten dokumentierte sich insbesondere in der Editionstätigkeit der 1967 gegründeten HISTORY OF EDUCATION SOCIETY, die in ihrer Schriftenreihe den komplexen Zusammenhang von Schul- und Gesellschaftsentwicklung in ökonomischen, soziologischen und politischen Kategorien in den Griff zu bekommen suchte (vgl. z. B. *Studies in the Government and Control of Education*, 1970; *History, Sociology, and Education*, 1971) und sowohl Erklärungsansätze zum Wechselverhältnis von Bildungstheorie, Schulreformdiskussion, Unterrichtswirklichkeit und industriegesellschaftlicher Realität im Blick auf *The Changing Curriculum* (1971) anstrebte als auch Erkenntnisbeiträge über das Spannungsgefüge zwischen national-staatlicher und lokal-privater Bildungspolitik im Rahmen detaillierter und materialreicher schulgeschichtlicher *Local Studies* (1972) entfaltete. Der bedeutsame Aufschwung, den die moderne englische sozialhistorische Bildungsforschung seit dem Entstehen der HISTORY OF EDUCATION SOCIETY genommen hat, zeichnet sich gegenwärtig insbesondere in den breit angelegten Forschungsinitiativen zur Erschließung bisher unentdeckter Quellen zu gesellschafts-

1 Dieser Beitrag beruht auf der systematischen Weiterentwicklung eines grundlegenden Aspekts meiner Dissertation, die 1978 an der Universität Heidelberg (H. RÖHRS/V. LENHART) abgeschlossen und noch im selben Jahr veröffentlicht wurde (HOFFMANN 1978).

2 In diesem Zusammenhang ist es überaus bezeichnend für die neuere Erziehungsgeschichtsschreibung Englands, daß SIMON und SILVER in ihren Beiträgen zur Methodendiskussion bewußt an diese Arbeiten anknüpfen (vgl. SIMON 1969, S. 94 ff.; SILVER 1977 a, Preface).

geschichtlich ausgerichteten Studien von Bildungsinstitutionen (SILVER/SILVER 1974; LAQUEUR 1976), zur historischen Bildungsökonomie (vgl. WEST 1975) und zur Aktualisierung historischer Sozialisationsforschung (vgl. MCCANN 1977) ab.

Charakteristisch für diese Neuorientierung der Erziehungsgeschichte als Sozialgeschichte und der systematischen pädagogisch-historischen Erforschung von Schule und Bildung im theoretischen als auch thematischen und methodologischen Bereich ist ebenso die Tatsache, daß ältere etablierte Zeitschriften, z. B. *Past & Present*, die Sozialgeschichte der Bildung in ihre innovativen Ansätze der Historischen Gesellschaftswissenschaften miteinbeziehen und insofern neue Aufgaben signalisieren (vgl. J. SIMON 1977) oder daß pädagogische Zeitschriften seit den 70er Jahren ihr Interesse an der Theorie- und Historiographiediskussion erziehungswissenschaftlicher Historik stärker zum Ausdruck bringen. In diese Richtung zielen insbesondere die jüngsten Beiträge der *Oxford Review of Education* zur Methodologiediskussion, die beispielsweise im Rahmen unterschiedlicher Positionen die Postulate des Fachhistorikers BRIGGS an eine „new social history from below“ (BRIGGS 1972, S. 7) zu einem bildungs- und schulhistorischen Selbstverständnis weiterentwickeln und den von ihm angezeigten geschichtswissenschaftlich relevanten Forschungs- und Methodenkatalog in die Arbeitsfelder einer Sozialgeschichte der Erziehung einzuholen versuchen. In diesem Zusammenhang machen es sich WEBSTERS Forschungs- und Literaturbericht (1976) und insbesondere SILVERS Problemstudie der *Victorian Popular Education* (1977b) zur Aufgabe, eine kritische Bilanz mit den bisher vorgelegten Arbeiten zur historischen Bildungsforschung zu ziehen und die noch weitgehend ungeklärten methodologischen Fragestellungen ins Auge zu fassen bzw. Forschungsdesiderata aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch der jüngste Beitrag LYNCHS zur *Geschichte der pädagogischen Historiographie in Großbritannien* an Profil, zumal der übersetzte Artikel jetzt von HEINEMANN (1979) in das deutsche Forschungsfeld hineingeholt wurde und damit die historische Bildungsforschung in der Bundesrepublik sich der neuen Aufgabenstellung verpflichtet weiß, die Diskussion zur Methodologie und zum Stellenwert bildungshistorischer Forschung in England entschiedener in Gang zu setzen und begründet voranzutreiben.

In der vorliegenden Studie kommt es wesentlich darauf an, jene Stadien der Herausbildung sozialgeschichtlicher Ansätze zu skizzieren, die zu einem neuen Verständnis von der Geschichtlichkeit pädagogischer Fragestellungen in der erziehungsgeschichtlichen Historiographie Englands führten. Damit sollen aber auch gleichzeitig Forschungsdesiderata identifiziert und eine Fülle nicht aufgearbeiteter Probleme der als historische Sozialisations- und Schulforschung oder als reale gesellschaftsgeschichtliche Bedingungs- und Wirkungsanalyse verstandenen Historischen Pädagogik aufgezeigt werden, die aus den zu hohen Erwartungen und den weitgesteckten Ansprüchen der gegenwärtigen Theorie- und Historiographiediskussion in der Erziehungsgeschichtsschreibung Englands resultieren.

In diesem Zusammenhang gebührt insbesondere SILVER das methodologische Verdienst, auf der Grundlage einer differenzierten und kritischen realitätsgerechten Analyse und unter dem Aspekt einer sozialwissenschaftlichen, gesamtgesellschaftlich orientierten Funktionsbestimmung des Bildungswesens den Blick für die sozialhistorischen Tiefendimensionen künftiger aktueller pädagogisch-historischer Forschungsrichtungen geöffnet und zentrale Aufgabenfelder erneut erschlossen zu haben. Im Rahmen einer gleichsam offenen und integrativen Modellkonstruktion, die am Beispiel der *Victorian Popular Education* erklärungskräftig entfaltet und illustriert wird, löst er als die bisher vernachlässigten und nur unzulänglich bearbeiteten Aspekte der englischen Bildungsforschung hauptsächlich den mangelnden erziehungswissenschaftlichen Realitätsbezug und die erforderlichen Erkenntnisbeiträge zur gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Phänomens Erziehung heraus. Als entscheidende Schwäche der jüngsten schulgeschichtlichen Literatur erscheint ihm in-

sonderheit das relativ beziehungslose Nebeneinander von Erziehung und sozialem Wandel und von Idee und realer Komplexität (vgl. SILVER 1977b).

Insofern ergibt sich für die Weiterentwicklung der sozialhistorischen Bildungsforschung – gerade im Blick auf die komplexe Problematik der englischen Elementar- und Volksbildung im 19. Jahrhundert – die wesentliche Aufgabe, sozialwissenschaftliche Untersuchungsansätze und methodologische Grundpositionen zum Erklärungszusammenhang von Elementarschulwirkungs geschichte, pädagogischem Denken und gesamtgesellschaftlichen Funktionserfordernissen in ein wechselseitiges Verhältnis der Komplementarität zu bringen. Nicht zuletzt bewahrt ein solcher integrativer Ansatz vor der Überbetonung der ideologischen Perspektive, vor vorschnellen Verallgemeinerungen und vor jenen einlinigen Entwicklungsmustern oder schematischen Interpretationsmodellen, die primär an der polit-ökonomischen Indienstnahme der *elementary schools* oder überwiegend an der These der Disziplinierungs-, Instrumentalisierungs- und Loyalisierungsfunktion ausgerichtet sind. Beispielhaft hat SILVER schon 1965 eine Arbeit vorgelegt, die sich durch ständige Inbezugsetzung aller faktischen und ideellen Determinanten der *Popular Education* vor dem Hintergrund des sozialen Strukturwandels im Industriellen Zeitalter auszeichnet, und überdies die gesellschaftstheoretischen Bestimmungsfaktoren und die historisch konkreten Prozesse in ihrem gegenseitigen Verhältnis im Blick auf die Volks- und Arbeiterbildung differenziert erfaßt und näher bestimmt (SILVER 1965; vgl. auch SILVER 1975).

Daß der von SILVER vorangetriebene integrative Ansatz einer sozialhistorisch-sozialwissenschaftlichen pädagogischen Forschung im Blick auf das frühe 19. Jahrhundert kaum mehr herangezogen und entfaltet wurde, ist bis zu einem gewissen Grad jenen Studien zuzuschreiben, die den Eindruck zu vermitteln suchen, als sei die Grundlegung und Expansion des Elementarschulwesens im Kontext wirtschafts- und bildungspolitischer Ereignis- und Institutionengeschichte erst mit der Herausbildung öffentlich staatlicher Kommissionen und Instanzen oder mit den Akten der Schulgesetzgebung in den entsprechend umfassenden Erkenntnishorizont zu stellen. Trotz der inzwischen in Gang gekommenen Revision der traditionellen Historischen Pädagogik und der zunehmenden Verlagerung des Forschungsfeldes von der Ideengeschichte zur Sozial- und Realgeschichte der Erziehung – insbesondere auch unter der Entfaltung von gegenstandsadäquaten Methoden und aufgrund der Eingliederung sozialwissenschaftlicher Forschung – muß einer Vielzahl aktueller neuerer Arbeiten immer noch die dominierende Führungsrolle einer pädagogischen deskriptiv-chronologischen Institutionen- und administrativen Politikgeschichte und damit eine dogmatisch verengte sozialhistorische Bildungsforschung angelastet werden (vgl. z. B. MIDDLETON/WEITZMAN 1976; JONES 1977; HYNDMAN 1978). Der Sog zu diesem grundsätzlichen methodologischen Traditionszusammenhang ist so stark und umspannend, daß jene Aspekte und Frageweisen einer gesellschaftlich-historisch-konkreten Verflochtenheit innerschulischer Sozialisationsabläufe mit gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen aus dem Blick verloren werden, um deretwillen die Analyse sozialen Wandels und die Aufarbeitung einer sozialwissenschaftlich akzentuierten Bildungsforschung in Gang gesetzt wurde.

Der gegenwärtige Stand der historisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung in England zeichnet sich insbesondere durch die Erschließung neuer Quellenmaterialien, durch eine detaillierte Materialbasis lokal- und territorialgeschichtlicher Studien und durch eine auffallend intensivierte, Quellen ausbreitende und kritisch-kommentierende Geschichtsschreibung aus. Es erschiene jedoch auch wünschenswert, die Aufarbeitung neuer empirischer Materialien und die kritische Diskussion bisher unterbewerteter Quellentexte für eine integrative und mehrdimensionale Analyse gesamtgesellschaftlicher Bildungsprozesse zugänglich zu machen und diese neue Quellenlage mit der gleichen historischen Stringenz in die Auseinandersetzung mit ökonomischen, soziologischen und politologischen Analysen der Funktion des konkreten Schulwesens einzubeziehen. Schließlich sind auch unter diesen Gesichtspunkten die neueren komparativen Ansätze einer Lösung näherzubringen, die entweder den Einfluß der ausländischen Erziehung auf die englische Pädagogik zu global sichtbar machen (z. B. ARMYTAGE 1967, 1969) oder an den innovationsorientierten Schulmodellen der *Pioneers of Popular Education* und *Educational*

Innovators z. B. die Reformwirkung PESTALOZZIS nicht innerhalb eines wechselseitigen historisch-systematischen Ansatzes entfalten (vgl. POLLARD 1956; STEWART/McCANN 1967) und damit zugleich den sozialhistorischen Bezugsrahmen im Gesamtzusammenhang von Bildungsreform, national-eigenwertiger Schulentwicklung und Gesellschaftsfunktion vernachlässigen. Im Rahmen einer kritischen Aufbereitung dieser vergleichenden Forschungsbeiträge ließen sich beispielsweise an der ambivalenten Struktur des englischen *Pestalozzianismus* und an seinem Spannungsverhältnis zur industriegesellschaftlichen Erziehungsrealität Erklärungsansätze gewinnen, die zu einem tieferen Verständnis des institutionell verfestigten Elementarschulwesens im Kontext des wirtschaftsliberalistischen und gesellschaftspolitischen Bildungsgefüges in England im 19. Jahrhundert führen.

2. Problemstellung und Aktualität der Thematisierung

Bei dem gegenwärtigen Stand sozialhistorischer Bildungsforschung kommt es besonders im Hinblick auf die noch weitgehend ungelösten methodologischen Fragen entscheidend darauf an, eine integrative historisch-systematische Bedingungs- und Wirkungsanalyse des komplexen Zusammenhangs von Schul- und Gesellschaftsentwicklung im Industriellen Zeitalter im Rahmen von exemplarischen und klaren Auswahlgesichtspunkten und innerhalb räumlich-zeitlich und institutionell begrenzter Einzeluntersuchungen wahrzunehmen. Gerade für die sozialhistorisch orientierte Historiographie der Elementarbildung wäre die theoretische Aufschlüsselung ihrer gesellschaftlich-historischen Rolle so bedeutsam, weil eine eigene Berücksichtigung der Grundlegung der Elementarschulwirkungsgeschichte zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen aktuellen Erklärungsbeitrag zur gegenwärtigen Primarschulstruktur und zur neueren Diskussion über Sinn und Zweck von Reformen leisten würde.

Die vorliegende Untersuchung läßt sich von der Erkenntnis leiten, daß sich von einem gegenwartsbezogenen Interesse dieses historisch-konkreten Zeitabschnitts (1812–1820) her im Blick auf ROBERT OWENS Bildungsreformwerk in New Lanark und damit im Wechselverhältnis von Schulwirklichkeit, von Arbeiter- und Elementarbildung, von Industriegesellschaft und von Reformverhinderung Strukturen herauslösen lassen, die in beträchtlichem Maß einen Neuanfang für spätere Entwicklung setzten oder sich generell als politische und gesellschaftliche Kräftefelder und Entwicklungsmuster erwiesen, die seitdem die englische Bildungsgeschichte bestimmten. An dieser Stelle stellt sich auch die besondere Aufgabe, die innerpädagogischen Wirkungsformen des BELL-LANCASTERIANISMUS mit sozialhistorischen und wirtschaftspolitischen Bildungsbedingungen in einen substantiellen Erklärungszusammenhang zu bringen oder zu fragen, warum sich spätere Schultypenkonstruktionen (z. B. *pupil-teacher system*) keineswegs als neu im Sinne einer Innovation erwiesen, sondern als Modifikationen eines bereits existierenden Modells (z. B. *monitorial system*).

Angesichts der Fülle des zu diskutierenden Stoffs muß es hier genügen, die Problemstellung des ständischen Bildungskonservatismus und der restaurativen Schulpolitik in einigen charakteristischen Grundzügen und in wesentlichen systematischen Erklärungsansätzen im Hinblick auf allgemeine Fragestellungen zur sozialhistorischen Elementarbildungsforschung in England zu entfalten und zur Diskussion zu stellen. Die exemplarische Beschränkung ist insofern nicht unproblematisch, als allgemeine Aussagen zur Einstufung des Monitorialsystems als eines restaurativen Schulmodells

den Verdacht eines einseitigen Interpretationsansatzes nahelegen oder den Eindruck erwecken können, als sollte die Funktionsbestimmung dieser Elementarbildungsinstitution allein auf jene polit-ökonomischen Determinanten hin abgesucht werden, die die These von der primären Disziplinierungs-, Instrumentalisierungs- und Loyalisierungsfunktion der Elementarbildung verifizieren. Gleichermaßen könnte die reformistische Schlüsselstellung des Pädagogen OWEN als Ausgangspunkt für eine kritische Analyse des englischen Elementarbildungswesens im 19. Jahrhundert zur Überschätzung des idealistischen Erklärungsansatzes führen und damit den zur Diskussion stehenden und in partieller Anlehnung an SILVER (1965, 1977 a, 1977 b) postulierten offenen, integrativen Ansatz mehrdimensionaler historisch-kritischer Erforschung der Elementarschulwirkungsgeschichte verzerren.³

Die vorliegende Problemskizze stellt sich in erster Linie die Aufgabe, einen Diskussionsbeitrag zur Analyse und Kritik der komplexen englischen Elementarschulentwicklung in ihrer organischen Verflochtenheit mit der industriegesellschaftlichen Lage der Unterschicht im 19. Jahrhundert zu erstellen. Beispielhaft sind in diesem Zusammenhang ROBERT OWENS New Lanarker Bildungsprogramme und seine Reformvorschläge zur grundlegenden Reorganisation des englischen Schulwesens so in den Erklärungszusammenhang einer kritischen mehrdimensionalen Analyse von gesellschaftlich-historischer Realität, schul- und bildungspolitischer Ereignisgeschichte und pädagogischer Emanzipation des pauperisierten Fabrikproletariats zu stellen, um auf diese Weise einerseits die dominierende Stellung des ständischen Bildungskonservatismus und der restaurativen Schulpolitik sichtbar zu machen, andererseits aber auch reformistische Strukturen der englischen Elementarbildung aufzuzeigen.

Die Vernachlässigung dieser Frage- und Problemstellung in der englischen sozialhistorischen Bildungsforschung erstaunt um so mehr, als OWEN selbst während seiner theoretisch fruchtbarsten und praktisch-pädagogisch bedeutendsten Lebensperiode im 2. Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts die zeitgenössische Bildungstheorie einer kritischen Analyse unterzog, die ständisch geprägte Armenschulung in ihren ganzen Schwächen aufzeigte und die Elementar- und Arbeiterbildungsfrage im Kontext bildungsökonomischer und gesellschaftspolitischer Probleme voranzutreiben versuchte. Darüber hinaus ist die New Lanarker Zeitspanne von 1812–1820, in der OWEN zum Initiator der staatlichen Sozialpolitik in England wurde, für das Studium des Zusammenhangs von Elementarerziehung, Industrialisierung, sozialem Strukturwandel und gesellschaftspolitischen Bildungsbedingungen im gesamten 19. Jahrhundert von besonderem Interesse. Gerade dieser Bezugsrahmen erschließt OWENS Schul- und Bildungsmodell in New Lanark als Beginn der Entwicklung einer modernen Elementarbildung und läßt die oppositionellen Begründungszusammenhänge der bürgerlichen Klassengesellschaft gegen eine legislative Erziehungsreform im OWENSchen Sinne besser begreifen. Entscheidend ist davon auszugehen, daß mit einer kritischen Analyse der staats-, kirchen- und wirtschaftspolitischen Widerstände gegen OWENS innovationsorientierte Bildungsprogramme zugleich der ganze Komplex antireformistischer elementarschulpädagogischer Entwicklungstendenzen in seinem ideellen und faktischen Bedingungsgefüge aspekthaft erfaßt werden kann. Nicht zuletzt lassen sich an diesen gesellschaftspolitischen Gegenkräften Legitimations- und Defensivideologien ausmachen, die sich kaum von jenen Reformverhinderungsphänomenen unterscheiden, die bis zum *Education Act* 1944 einer Reorganisation des englischen Schulwesens nach dem Modellcharakter New Lanarks entgegenwirkten und die selbst in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion reformpädagogische Einheitsbestrebungen im OWENSchen Sinne zu verformen versuchen.

Vorwärtsweisend hat OWEN mit seinem Sozial- und Bildungsreformwerk in New Lanark innerhalb eines Jahrzehnts schon weittragende Lösungsmöglichkeiten in den Bereichen der Fabrikarbeiter-, Kinderschutz- und Armengesetzgebung in seiner Person vorgeprägt und teilweise realisiert und damit erstmals in der Sozialgeschichte Englands die Hoffnung auf eine Gesellschafts- und Bildungsreform in enger Verbindung mit den Interessen der

3 Eine weitere Schwierigkeit scheint auch gerade darin zu liegen, daß vom Vorverständnis und vom Interpretationsrahmen des Verfassers her detaillierte Forschungsergebnisse implizit mitgedacht und aufgegriffen werden, die an anderer Stelle vornehmlich im Rahmen von Quellenstudien entfaltet wurden (vgl. HOFFMANN 1978).

Arbeiterklasse artikuliert. In dieser New Lanarker Phase verfaßte OWEN in den Jahren von 1812–1814 mit „Eine Neue Auffassung über die Gesellschaft, Essays über das Prinzip der Charakterbildung und seine Anwendung in der Praxis“ (OWEN 1955, S. 67–158)⁴, das erste pädagogische Schrifttum der Arbeiterklasse und krönte sein Sozial- und Bildungsreformwerk 1816 mit dem „Neuen Institut für Charakterbildung“ (OWEN 1955, S. 163–171, S. 295–306), das in der englischen Schulgeschichte die Grundlegung der modernen *Nursery-Infant Education* schuf, zum Ausgangspunkt der „developmental primary education“ wurde (BLYTH 1965, S. 36) und den Grundstein für die Neugestaltung schulpädagogischer Elementarschulentwicklung legte (vgl. SILVER 1969).

In der Auseinandersetzung des Zusammenhangs von Elementarschul- und Gesellschaftsentwicklung konzentriert sich die vorliegende Studie in erster Linie auf die Reformbedeutung von OWENS Modellschule in New Lanark für die Grundlegung der *elementary education* für Arbeiterkinder von 6 Jahren an und auf seine *Essays* als Schlüsseltext für seine Erziehungs- und Gesellschaftstheorie und für seine moderne Nationalbildungsreform. In OWENS Aufsatzreihe, in der seine umfassenden, von der Zielkonzeption einer evolutionär-aufklärerischen Milieutheorie geleiteten Bildungs- und Gesellschaftsreformkonzeptionen bewahrt sind, dokumentiert sich charakteristisch die ganze Spielbreite politisch-ökonomisch fundierter Sozial- und Erziehungsprogramme als Antwort auf die soziale Frage der arbeitenden Klasse (vgl. z. B. VESTER 1975, S. 187ff.). Die kritische Auseinandersetzung mit der englischen Elementarschulbildungs- und Gesellschaftsentwicklung im Lichte der New Lanarker Bildungsreformpläne soll auch deutlich machen, daß OWEN nicht nur als Begründer der englischen Kleinkinderpädagogik gilt, sondern gleichermaßen den Anspruch auf die Grundlegung der modernen Elementarbildungsreform in der englischen Erziehungsgeschichte beanspruchen kann.

Ohne die Bedeutung des Frühsozialisten und utopischen Kommunisten OWEN im Rahmen einer Gesamtbilanz seines Lebenswerks für die Herausbildung der marxistischen Pädagogik mindern zu wollen, ist entscheidend davon auszugehen, daß er sich im Hauptwirkungszeitraum seiner New Lanarker Bestrebungen als sozialer Unternehmer und Philanthrop, als Sozialpolitiker und praktischer Sozialreformer, als politischer Realpädagoge und als pädagogischer Reformpraktiker präsentierte. Hieraus wird deutlich, welche fundamentale sozialhistorische Bedeutung der tiefgreifenden Aspekthaftigkeit und vielfältigen Verflochtenheit des Pädagogen OWEN in das gesamtgesellschaftliche Aktionsfeld vor dem Hintergrund der sozialen Frage zukommt, denn in seinen sozialistischen Lebensphasen geriet OWENS Gesamtreform zu sehr in die Gefahr der utopischen Überschätzung und der ideologischen Determiniertheit, um den funktionalen Zusammenhang der elementarschulpädagogischen Phänomene mit gesellschaftlichen und politisch-ökonomischen Strukturen angemessen erfassen zu können.

Daß der pädagogische OWEN in der Sozialgeschichte der englischen Elementar- und Volksbildung bisher weitgehend unterschätzt und im Gegensatz zur nationalökonomi-

4 Dem DDR-Pädagogen GÜNTHER gebührt das Verdienst, OWEN überhaupt erst als pädagogischen Schriftsteller entdeckt und eine Reihe seiner „Pädagogischen Schriften“ als Erstveröffentlichungen in deutscher Sprache vorgelegt zu haben. Die Übersetzungen der neun ausgewählten Publikationen OWENS wurden mit zwei Ausnahmen von WALTER APELT angefertigt.

schen, sozialpolitischen und sozialistischen Forschung in der Erziehungsgeschichtsschreibung gänzlich unbefriedigend aufgesucht, erfaßt und gewürdigt wurde, hat im wesentlichen seine Ursache darin, daß sein New Lanarker Reformwerk nicht in die Gesamtentwicklung des englischen Bildungswesens übersetzt wurde. Die folgende Problemstudie ist zugleich ein Versuch, den Blick auf den Pädagogen OWEN freizumachen.

3. *Der funktionale Stellenwert des BELL-LANCASTERianismus und OWENS New Lanarker Reformschule im gesellschaftsgeschichtlichen Prozeß*

ROBERT OWENS zentrale Bedeutung für die reformpädagogischen Tendenzen englischer Elementar- und Volksbildung läßt sich erst vor dem Hintergrund der Schlüsselstellung des BELL-LANCASTERianismus und im Zusammenhang mit der Monopolstellung der Monitorialschulpädagogik im 19. Jahrhundert in ihrer ganzen Tragweite erfassen. Daß diese gewaltige Schulbewegung in ihrer Auswirkung auf die englische Elementarschulwirkungsgeschichte diesen überragenden sozialhistorisch-pädagogischen Stellenwert einnahm, lag in ihrer Stimmigkeit mit der industriegesellschaftlichen Realität und mit dem sozialkulturellen, ökonomischen und politischen Bedingungsgefüge des englischen Zeitgeistes. Die BELL-LANCASTERSchen Monitorialschulen stellten mit ihrer Konzeption, Schüler durch Schüler unterrichten zu lassen, in der englischen Bildungsgeschichte den ersten systematischen schulorganisatorischen Versuch dar, die breite Masse der Unterschichtkinder vom 6. Lebensjahr an durch Elementarunterricht zu erfassen, und verliehen damit dem englischen Elementarschulsystem entscheidende volksbildnerische Impulse zu seiner eigenständigen und nationaltypischen Ausprägung.

Eine eingehende Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Zusammenhang von Schultypus und Sozialstruktur, mit Problemen der Lehrplanung und herrschaftsideologischen Inanspruchnahme der Arbeiterbildung oder mit der Unterrichtswirklichkeit des Monitorialsystems zeigt, daß gerade an der BELL-LANCASTERSchen Schultypenkonstruktion die systemimmanente Struktur englischer Elementarbildung im 19. Jahrhundert transparent gemacht werden kann. In solchem Zusammenhang läßt sich aufzeigen, daß sich das Monitorialsystem als schulisches Organ einer Gesellschaftsstruktur verstand, in der die auf religiöse Gesinnungs- und Untertanenbildung abgestimmte Kirchen- und Ständepolitik in ihrer herrschaftsstabilisierenden Strategie eine bedeutende Schlüsselposition einnahm und in der der ökonomisch-politische Liberalismus und der individualistische Utilitarismus dem Ausbau staatlicher Schulpolitik und den reformistischen Arbeiterbildungsprogrammen OWENS entgegenarbeiteten. Die Einstufung des Organisations- und Instrumentalisierungsmodells BELLS und LANCASTERS in die englische Bildungsgeschichte als herrschaftlich sanktionierte Schultypenkonstruktion und als restauratives Schulmodell wird auch durch die Tatsache beleuchtet, daß sich volksbildnerische Erneuerungsbewegungen, reformpädagogische Theorien und progressive Schulorganisationsvorschläge, die der ständischen Sozialstruktur nicht angemessen waren, gegenüber der Dominanz des BELL-LANCASTERSchen Unterrichtssystems nicht oder nur schleppend durchsetzen konnten. Erst in diesem Zusammenhang tritt nun deutlich hervor, daß der von der New Lanarker Menschen-Bildungs-Anstalt ausgehende Plan einer durchgehenden Elementarbildungsorganisation, der sich in seiner innovationsorientierten und reformistischen Substanz deutlich von dem BELL-LANCASTERianismus abhob, nur annähernd mit dem *Elementary*

Education Act (1870) seine Verwirklichung finden konnte. Wenn OWENS reformerischer Impetus auf dem Gebiet der *day-elementary education* erst mit dem grundlegenden Auftakt zur englischen Schulreform zum Durchbruch gelangte, so lag das nicht nur an dem Phänomen der Fabrik- und Kinderarbeit und an der Instrumentalisierung der Elementarbildung 6–10jähriger Arbeiterkinder im Dienste des kapitalistischen Wirtschaftssystems, sondern auch gleichermaßen an dem institutionell verfestigten Organisationsmodell BELLS und LANCASTERS.

Entscheidend ist nun bei dem hier zur Frage stehenden Monitorialschulsystem davon auszugehen, daß ROBERT OWEN selbst im Rahmen seiner scharfen Kritik an der restaurativen englischen Schul- und Bildungspolitik und an der ständisch geprägten Armenschulung BELLS und LANCASTERS Schulpläne und Lehrplankonstruktion in seinen *Essays* einer kritischen Analyse unterzieht (OWEN 1955, S. 140 ff.). Es erscheint auch überaus bezeichnend, daß OWENS präzise und sezierende Bewertung der pädagogischen Brauchbarkeit der BELL-LANCASTER-Methode für die Bildungsbedürfnisse der Volksmasse und seine differenzierende Kritik der bildungsrestriktiven Funktion der Lehrplanstruktur in den *Essays* damit gleichzeitig auf eine Faktorenanalyse des Verhältnisses von Elementarbildung, Gesellschaftsstruktur und industriegesellschaftlicher Realität ausgerichtet ist. Aus diesem Blickwinkel erkannte er auch vor dem Hintergrund sozialer Probleme der fortschreitenden industriellen Entwicklung den immer dringlicher werdenden Aufgabenbereich einer Massenerziehung der *labouring poor*, mit dem sich die Gründer der Monitorialschulbewegung konfrontiert sahen⁵. Es stand für OWEN außer Zweifel, daß BELLS und LANCASTERS Form der elementaren Massenbildung, möglichst vielen Unterschichtkindern einen billigen Unterricht zu vermitteln, zwar ein Hilfsmittel zur Behebung der Unwissenheit des Fabrikproletariats ausmachte, aber sowohl mit seinen Reformvorschlägen zur grundlegenden Reorganisation des englischen Schulwesens unvereinbar war als auch in seinem New Lanarker Schulmodell keinen Platz finden konnte.

OWENS Bildungskonzepte, die pauperisierten Unterschichten durch eine allgemeine Nationalerziehung und eine wirksame Anhebung des Elementarbildungsniveaus zu emanzipieren, umfaßten fast alle Komponenten, die einer Qualifikation der Arbeiterschaft für die Industrielle Revolution angemessen waren. In seinem Bestreben, die Regierung als verantwortliche Instanz für eine staatliche Schul- und Bildungspolitik zu gewinnen, wies er die praktizierte ständische Bildungsbeschränkung in den Elementarschulen der Arbeiterkinder scharf zurück und redete den herrschenden und besitzenden Schichten ins Gewissen: „Verspottet nicht ihre Unwissenheit, ihre Armut und ihr Elend, indem ihr sie nur so weit unterrichtet, daß sie sich des Ausmaßes der Verelendung, in der sie leben, bewußt werden“ (OWEN 1955, S. 142). In seiner Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich sanktionierten Bildungskonzeption und den herrschaftsrelevanten Zielentscheidungen über den Bildungsauftrag der Monitorialschulen im Zusammenhang von individuellen Bildungsansprüchen und der Lerneffektivität des Monitorialunterrichts machte OWEN auch mit aller Deutlichkeit sichtbar, daß einer wirksamen Anhebung des Bildungsniveaus

5 In einer Festrede zu Ehren LANCASTERS hob er die bildungsökonomischen Begründungsargumente des Monitorialsystems heraus und stellte den Schulgesellschaften beträchtliche finanzielle Mittel zur Verfügung (vgl. OWEN 1955, S. 63–66).

für die Unterschicht schon durch die unzulängliche staatliche Sozial- und Bildungspolitik von vornherein der Boden entzogen war.

Es ist bezeichnend für das pädagogische Bewußtsein OWENS, daß er das Elementarschulsystem, die Lehrplantheorie und Lehrplanpraxis gerade zu dem Zeitpunkt systematisch zu analysieren und zu verbessern versuchte, als der BELL-LANCASTERIANISMUS die Mechanisierung, die Disziplinierung und die Reglementierung von Lernprozessen in der englischen Elementarbildungsgeschichte institutionalisierte. OWENS differenzierte Analyse und seine realitätsgerechte Einschätzung des Verhältnisses von Monitorialsystem und Gesellschaftsstruktur waren gekennzeichnet durch die Tatsache, daß er einerseits die ständisch-politische Inanspruchnahme des Monitorsystems und damit die bildungsrestriktiven Durchführungsanweisungen des englischen Wirtschafts- und Industriesystems in einen proportionalen Erklärungszusammenhang brachte und daß er andererseits analog dem gesellschaftspolitischen auch im bildungstheoretischen Interpretationsrahmen aufweisen konnte, daß die Theorie sowie die Praxis des BELL-LANCASTERIANISMUS nicht in der Lage waren, die pädagogischen Programme aus den ständisch geprägten Sozialstrukturen und den politischen Sanktionsformen herauszulösen. Die Reformansätze der „eigentlichen Organisatoren der englischen Elementarerziehung“ (DRESSLER 1928, S. 252) erwiesen sich in diesem Sinne als restaurativ, denn die BELL-LANCASTERSche Schultypenkonstruktion konnte, abgesehen von lern- und schulorganisatorischen Ansätzen, von sich aus keinen innovativen erzieherischen Beitrag zur Elementarschulpädagogik leisten. Wie unzureichend die Monitorialschulpädagogik OWENS richtungsweisende Anforderungen an einen kindgemäßen und lebensnahen Elementarschulunterricht gelöst hatte, wird auch daran deutlich, daß sich progressive Elementarschulpädagogen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts immer noch mit dem stigmatisierten Monitorialschülertypus auseinandersetzen mußten, dem unter dem vom *Revised Code* (1862) proklamierten Motto *payment by results* das Recht auf eine qualifizierende Elementarbildung abgesprochen wurde. Die Elementarbildung hatte sich damit auf einen Schüler als Fabrikarbeitertypus festgelegt, der die Privilegierung der Bildungsmöglichkeiten für die herrschende Minorität gegenüber einer disqualifizierenden Massenbildung der Majorität und die Erhaltung eines unmündigen Arbeiterstandes garantieren sollte.

ROBERT OWENS Erziehungs- und Bildungsprogramme für die Kinder der *labouring poor* blieben in diesem Zusammenhang im 19. Jahrhundert eine pädagogische Singularität, insbesondere wenn man sie vor dem Hintergrund seines praktischen erzieherischen Wirkens in New Lanark abbildet. In der Schulpraxis des *Neuen Instituts für Charakterbildung* standen schließlich Ziel, Inhalt und Methodik des Lehr- und Lernprozesses in direktem Gegensatz zu dem Monitorialsystem.

Der von keinem anderen Elementarschulpädagogen seiner Zeit richtig gesehene Problemzusammenhang, didaktisch und methodisch durchdachte Neuerungen auch auf den Elementar- und Klassenunterricht der Arbeiterkinder auszudehnen, hat seine Produktivität vor allem im Hinblick auf OWENS Lehrplanreform bewiesen. Das entscheidende Kriterium der Lehrplantheorie und -praxis OWENS war die Überwindung des 3-R-Dilemmas (*Reading, Writing, Arithmetic*) in der englischen Elementarschulgeschichte und die Einführung der Realien in den Elementarunterricht, die zusammen mit den 3 Kulturpraktiken den sog. *wissenschaftlichen Unterricht* ausmachten. Im Gegensatz zu den BELL-LANCASTER-

Schulen, die die 3 Elementarfächer einseitig in das Korsett einer doktrinen Gesinnungsbildung einzwangen und ihren Bildungsgehalt vor allem aufgrund der Monitorialmethode und des religiösen Memoriermaterialismus manipulierten, erfuhren Lese-, Schreib- und Rechenunterricht bei OWEN eine wesentlich breitere didaktisch-methodische Erörterung. In seinen Lehrplanbestimmungen legte OWEN weiterhin großen Wert auf die Abwechslung von „Innenunterricht mit Unterricht in der Natur“ und auf eine sinnvolle Alternation und Komplementierung von Lernfächern, von musisch-gymnastischen Übungen und von Handarbeits- und Handfertigungsunterricht, der bei den Mädchen dem Charakter eines modernen Hauswirtschaftsunterrichts und bei den Knaben überwiegend einem „Vorbereitungsunterricht zur Arbeit“ entsprach (vgl. KONEFFKE 1961, S. 28 ff.).

Die lehrplangeschichtliche Bedeutung New Lanarks dokumentierte sich darüber hinaus auch in ersten Ansätzen einer polytechnischen Bildung. Es muß allerdings in diesem Zusammenhang nachdrücklich festgehalten werden, daß die von MARX beifällig kommentierte Konzeption einer Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit am deutlichsten in OWENS *Self-Supporting Home-Colonies* während seiner Lebensperioden des ökonomischen und pädagogischen Sozialismus sichtbar wurde⁶. In erster Linie versucht OWEN in seinem *Institut zur Charakterbildung* die körperliche Arbeit – die Kinderarbeit als Arbeits- und Menschenbildung gehörte noch nicht strukturell zum schulischen Bildungsgang – neben und in Verbindung mit den Lehrplaninhalten zu einem Mittel der Erziehung zu machen, um sie von dem inhumanen Fluch zu befreien, der ihr mit dem Fabrikfron anhaftete (vgl. RÖHL 1930, S. 97 ff.; KONEFFKE 1961, S. 102).

Sehr aufschlußreich im Lehrplan der Elementarschule OWENS war auch die Funktion des Religionsunterrichts, der als ureigenes Feld der englischen Kirchengeschichte den Fächer- und Stoffkanon und die Bildungsziele des Elementarunterrichts der *labouring poor* bestimmte. Mit aller Schärfe sprach er sich gegen das auf religiöse Gesinnungsbildung und auf Indoktrination abgestellte Bildungsdenken aus und verurteilte insbesondere die Monopolstellung der Religion in den *National Schools* der politisierten englischen Staatskirche. In New Lanark mußten sich die Religionslehrer bereit erklären, Bibel und Katechismus vorzüglich zu charakterbildenden und sittlichen Erziehungszwecken einzusetzen und den überkonfessionellen Religionsunterricht als ein kompensatives Fach unter Fächern im Geiste religiöser Toleranz zu erteilen. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß OWENS Ansätze zu einer Überwindung der innerpolitischen Problematik der Religion und zu einer Fortentwicklung der Lehrplantheorie aufgrund der unbewältigten *religious difficulty* erstickt wurden, dann wird deutlich, daß sich der Religionsunterricht und dessen Verankerung im Elementarschullehrplan gleichsam als Testfall erwiesen, an dem alle Fortschritte zur Gesamtentwicklung der Elementarbildung im 19. Jahrhundert gemessen werden konnten. OWENS lehrplanpraktische Neuerung in New Lanark, das Erziehungssystem auf inter-

6 Die epochemachende Inanspruchnahme der New Lanarker Modellschule für die marxistisch-sozialistische Pädagogik deckt an dieser Stelle insofern überhöhte und verzerrte Bestimmungsanalysen auf, als einerseits der Anwartschaft von MARX auf den „Keim der Erziehung der Zukunft“ (vgl. MARX 1947, S. 509) offenbar die Form der Verbindung von materieller Produktion und Unterricht an der *Abendschule* zugrunde gelegt werden muß, und andererseits die sozialistische Pädagogik die New Lanark fundierende Theorie der Bildung und Erziehung und OWENS Zielsetzung einer *Verbürgerlichung des labouring poor* durch reformpädagogische Impulse heftig kritisierte und in Frage stellte.

konfessioneller, allgemeiner christlicher Grundlage zu errichten, schlug sich dann in der *Conscience Clause* und den *Agreed Syllabi* des *Forster Education Act* 1870 nieder, nach denen der Unterricht in den neu geschaffenen *Board Schools* erteilt werden sollte.

Die Monopolstellung des Religionsunterrichts und die daraus resultierende Einengung der Lehrplanstruktur fanden eine analoge Repräsentation in der pädagogischen Literatur der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kritische Analyse der erziehungstheoretischen Ansätze im Gesamtzusammenhang von Bildungsreform, Schulwirklichkeit und Gesellschaftsfunktion, die die sog. *Instrumentary Education* (1862–1890) und ihre typischen Repräsentanten in den Blick nimmt, läßt die Lehrplankonzeption der Elementarschulpädagogik im wesentlichen als modifizierten BELL-LANCASTERianismus begreifen⁷.

Der inhaltliche und organisatorische Aufbau der BELL-LANCASTERSchen Schultypenkonstruktion war geradezu Paradigma des für die *industrious classes* umfunktionierten Utilitarismus. Die im Rahmen des Monitorialsystems zu Strukturprinzipien der Lehrplankonzeption erhobenen kategorischen Imperative *Brauchbarkeit* und *Nützlichkeit*, die durch die utilitaristische Moralphilosophie fundiert und vom *Manchester-Liberalismus* als Steuerungsinstanzen zudiktiert wurden, können als bildungstheoretische Leitziele der Elementarerziehung des 19. Jahrhunderts angesehen werden. Die Lehre von der Maximierung der *Glückseligkeit* und Nützlichkeit, die das größte Glück der größten Zahl als einzig berechtigten Zweck gesellschaftlicher Einrichtungen proklamierte, verlieh dem Monitorialsystem eine stabilisierende Funktion⁸. Für die lehrplangeschichtliche Entwicklung der englischen Elementarbildung im 19. Jahrhundert war es von entscheidender Bedeutung, daß mit der Einführung der Monitorialschulpädagogik eine Ausgestaltung der Lehrinhalte der Elementarerziehung weitgehend abgeblockt und ein Sinn- und Aufgabenverständnis der Schulfächer zementiert wurde, das auch nach dem *Forster Education Act* das Heraushalten neuer Stoffe aus dem Lehrplan zur Folge hatte.

In diesem Zusammenhang ist es bezeichnend, daß die bildungspolitischen Konzeptionen in erster Linie an der Erneuerung der höheren Erziehung und an einer dem bürgerlichen Klassenanliegen dienstbaren Elementarbildung ausgerichtet waren. Darüber hinaus haben die meisten der bildungsphilosophischen Denkmodelle die Strukturierung einer Elementarbildung erkennen lassen, die im Blick auf die pädagogischen Probleme unkritisch und bildungstheoretisch kaum durchdacht waren. Hieraus wird deutlich, welche fundamentale Bedeutung OWENS Elementarbildungskonzeption im 19. Jahrhundert zukommt. OWEN wandte sich im Gegensatz zu den mittel- und Oberschichtorientierten Erziehungsplänen der von den pädagogischen Innovationsversuchen bisher ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppe des Fabrikarbeiters zu. Sein pädagogisches Hauptwerk gehört

7 Im Gegensatz zu OWENS Lehrplanmodell versuchten z. B. LAURIE und GILL die englische Elementarschullehrerschaft auf die Verabsolutierung der 3 R's und auf die moralische Funktion der religiösen Unterweisung einzuschwören und die Realien als „modern educational heresies“ abzuqualifizieren (vgl. SELLECK 1968, S. 24–77).

8 Zugunsten kapitalistischen Profitdenkens und zum Nutzen der Herrschaftsposition der *middle classes* wurde die Elementarschule von der sog. „social utility“ nicht als Sozialisationsinstanz ausgemacht und lediglich als „an education of the ordinary people, by the ordinary people, for the ordinary people“ identifiziert (BLYTH 1965, S. 27).

in der Tat, wie die Analyse der inhaltlichen Substanz erweist, zu den wegweisenden Dokumenten der Erziehungs- und Unterrichtstheorie in der englischen Bildungsgeschichte.

Von kaum zu unterschätzender Bedeutung für die Ausgestaltung der englischen theoretischen Pädagogik im 19. Jahrhundert erwiesen sich auch die Reformimpulse von ROUSSEAU, PESTALOZZI und FRÖBEL, die über OWEN und andere englische progressive Erziehergestalten in die pädagogische Gedankenwelt hineinwirkten. In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, daß der englische PESTALOZZIANISMUS nach OWENS reformpädagogischer Vorbereitung problem- und nahtloser in den Bereich der *infant education* als in die *elementary education* des mechanistischen Monitorialsystems eingegliedert werden konnte. In OWENS reformpädagogischem Werk in New Lanark laufen letzten Endes die ersten wesentlichen Ansätze auslandspädagogischer Einflüsse zusammen, die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in die englische FRÖBEL-Bewegung einmündeten und noch im 20. Jahrhundert in ihrem Ertrag sichtbar wurden.

4. Die Problementwicklung der englischen Elementarbildung und OWENS Lösungsversuche einer Sozial- und Bildungsreform im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang

Eine realitätsgerechte Einschätzung von OWENS Vorschlägen zur Ausdehnung der New Lanarker Bildungsprogramme auf ganz England im Gesamtzusammenhang von Schulreform und Gesellschaftsstruktur hebt nicht nur die Bedeutung von OWENS differenzierten Plänen für ein nationales Erziehungssystem in England (vgl. OWEN 1955, S. 129 bis 158) in den aktuellen Bewußtseinsstand, sondern entfaltet auch den zeitnahen Blick auf die Problemstellung des ständischen Bildungskonservatismus im 19. Jahrhundert. Entscheidend ist nun davon auszugehen, daß OWEN in Verbindung mit seinem sozialpolitischen und pädagogischen Schaffen insbesondere in seinen *Essays* das englische Bildungssystem einer kritischen Analyse unterzog und daß damit zugleich der ganze Komplex von Reformhemmungen und -hindernissen auf dem Gebiet der Elementarbildung und die restaurative Schulpolitik in ihrem ideellen und faktischen Bedingungsgefüge im gesamten 19. Jahrhundert in wesentlichen Ansätzen erfaßt werden kann. In den Gründen der Ablehnung der OWENSchen Nationalerziehungspläne manifestierten sich grundlegende staats-, kirchen- und wirtschaftspolitische Widerstände, die bis zum *Forster Education Act* zugunsten privatgesellschaftlicher Massenbildungsfürsorge und hochgezüchteter *charity*-Gesinnung der herrschenden Klassen gegenüber den *labouring poor* die Herausbildung einer allgemeinen und öffentlichen Elementarbildung vereitelten. Damit tritt deutlich hervor, daß die systemerhaltende Kraft des *voluntary system* und die Exponenten reaktionär-klerikaler und ökonomisch-politischer Herrschaftsgruppen im Bündnis mit dem institutionell verfestigten BELL-LANCASTERIANISMUS OWENS umfassende Reformbemühungen um eine grundlegende Reorganisation der englischen Elementar- und Volksbildung im 19. Jahrhundert zu verhindern suchten.

Obwohl sich OWENS pädagogische Reformvorschläge im Gegensatz zu den Alternativprogrammen der utopischen Frühsozialisten Frankreichs im Blick auf die bestehende Gesellschaftsordnung deutlicher aus der Erziehungswirklichkeit herausentwickelten und sich zudem innerhalb des institutionellen Rahmens kapitalistischer Entwicklung vollziehen sollten, hatte die bürgerliche Klassengesellschaft an seinem Lösungsmodell kein Interesse. OWENS Nationalerziehungspläne, die seinen eigenen Aussagen zufolge ebenfalls große Beachtung bei FRIEDRICH WILHELM III. von Preußen fanden und daher vom preußischen Innenminister auf ihre bildungspolitische Brauchbarkeit hin analysiert wur-

den (vgl. OWEN 1955, S. 289)⁹, scheiterten in England am fehlenden staatlichen Reformwillen. Der evolutionär denkende Schulreformer identifizierte die Gesellschafts- als Bildungsreform beinahe ausschließlich als ein pädagogisches Problem, und er sah allein in der Erziehung und in der Überzeugungskraft seines New Lanarker Modellversuchs die Potenzen, um die Regierung zur Unterstützung seines Reformprogramms aufzurufen und um eine Reorganisation der englischen Volksbildung einzuleiten¹⁰.

OWENS umfassende Reform einer Nationalerziehung beabsichtigte nicht nur die Modernisierung der Lehrerbildung, die Institutionalisierung von einer staatlichen Erziehungsbehörde und Lehrerseminaren, sondern er forderte darüber hinaus im Zusammenhang seines bildungs- und sozioökonomischen Programms die Regierung auf, gesetzliche Maßnahmen zur Arbeitslosenbeschäftigung und zur Neugestaltung des Armenrechts zu treffen (vgl. OWEN 1955, S. 149 ff.). Die bestehenden Interessen- und Machtverhältnisse waren nicht an einem derart umfassenden Volkserziehungs- und Arbeiterbildungsprogramm interessiert, das eine umfassende sozialpolitische Neuerung implizierte und die Sozialstruktur der Nation unter der Perspektive einer allgemeinen Menschenbildung und der Idee der Nationalerziehung begriff.

OWENS Bemühungen, die *labouring poor* zu einem Charakter zu bilden und der arbeitenden Klasse nicht nur Arbeitgeber, sondern auch Erzieher zu sein, mußten auf den heftigsten Widerstand des liberal funktionierenden Wirtschaftssystems und des gesellschaftspolitischen Bedingungsgefüges stoßen. Die Argumentation OWENS, „daß doch jeder Bauer, der die Arbeitskraft eines Pferdes nutzen will, sich um das Wohlergehen und um die Erhaltung des ganzen Pferdes kümmern müsse“, drohte die ständischen Erziehungsinteressen und die herrschaftsstabilisierenden Determinanten der Gesellschaftsstruktur zu sprengen (vgl. RÖHL 1930, S. 99 ff.). In diesem Zusammenhang wurden insbesondere alle Versuche der von der Arbeiterschaft getragenen kurzlebigen Chartistenbewegung, die unter der Führung von LOVETT die pädagogische Konzeption einer breiten Volkserziehung proklamierte, als Revolutionierungsprogramme ausgemacht. Obwohl *Dissenterium* und *middle classes* immer mehr in den Vordergrund des politischen Lebens rückten, gelang es dem englischen Reformbürgertum nicht, einer allgemeinen Elementarbildung zum Durchbruch zu verhelfen. Während sich OWENS Reformvorschläge auf die Ausweitung der Elementarbildung zur Allgemein- und Nationalbildung der *labouring poor* rich-

9 So unbestritten es ist, daß die preußische Regierung aufgrund ihres Bildungsreformwillens im Gegensatz zum englischen Staat ihr Interesse an OWENS Erziehungsplänen stärker zum Ausdruck brachte, so scheint es dennoch fraglich, aus dieser Annahme allein die Einführung der preußischen Nationalerziehung auf OWENS Einflußnahme zurückzuführen (vgl. z. B. LIEBKNECHT 1892, S. 29). Andererseits weist dieser Problemzusammenhang auf eine nicht uninteressante neue Forschungsaufgabe und die Aufbereitung übersehener und neuer aktueller Quellenmaterialien hin.

10 OWENS *Essays* vermitteln die Erkenntnis, daß er in seiner sozialpolitischen und realpädagogischen Periode noch auf die Einsicht und auf die Unterstützung der Regierung setzte und daß er dem von einer solchen volksbildnerischen Aufgabe getragenen Staat die ihm gebührende Größe zusprach. Während die Nationalerziehungspläne zu den direkt angestrebten Folgen seiner New Lanarker Periode gehörten, resultierten OWENS auf die utopisch-sozialistische Ideologie hin konzipierten Pläne, seine differenzierte gesamtgesellschaftliche Produktivitäts- und Krisentheorie und die polemische Analyse des von Klasseninteressen bestimmten Rollenhandelns im Industriekapitalismus mehr oder weniger aus den ihm vom Staat versagten Bildungsreformvorschlägen.

teten, stimmte die neue Mittelschicht mit den herrschenden ständischen Gesellschaftsschichten und den machtpolitischen Interessen der *established church* darin überein, die Elementarerziehung auch weiterhin der privat-religiösen und kirchlichen Initiative zu überlassen und den status quo der *elementary education* in ihrer Funktion als „agent of social and political discipline“ zu konservieren (vgl. WARDLE 1974, S. 86ff.; VAUGHAN/ARCHER 1971, S. 36).

Es erscheint auch überaus bezeichnend, daß die bürgerlichen Gesellschaftstheorien wiederum die *public opinion* zu überzeugen versuchten, daß die Elementarerziehung nach dem Prinzip der gesellschaftlichen Selbstregulierung zu gestalten sei. Einen eklatanten Ausdruck fanden diese Bestrebungen in der *Malthusianischen Lehre*, die die Probleme der Armut als selbstverschuldetes und minderwertiges Verhalten der *labouring poor* identifizierte und die Selbsthilfe als lebensregelnde Antwort auf menschliche Not predigte. Vor dem Hintergrund des *Manchester-Liberalismus* sahen sich die besitzenden Klassen im Rahmen ihrer privaten Verfügungsgewalt der sozialen Verantwortlichkeit gegenüber den handarbeitenden Massen enthoben und brandmarkten den Arbeiter zugleich als Armen (*labouring poor*) und sich selbst schuldig bekennenden Versager der Gesellschaft. Diese soziale Herabsetzung des Armen, gegen die OWEN ständig ankämpfte, brachten die gefängnisartigen *work-houses* für die arbeitslosen *pauper* und besonders das inhumane Armengesetz (1834) zum Ausdruck, „das bis zum Vorabend des Ersten Weltkriegs die Grundlage der englischen Armenhilfe blieb“ (HOBBSAWN 1969, S. 90).

Die von OWEN an die Regierenden, an Prominente und an die aufgeklärte Öffentlichkeit gerichteten Apelle beschränkten sich nicht nur auf die beiden Hauptforderungen ‚Schule und Arbeit für alle‘, sondern umfaßten auch neue Reformkonstituanten der Armen- und Strafrechtsgebung. Mit erstaunlicher Klarheit diagnostizierte OWEN im Gegensatz zur liberalistischen Schule die Verelendungstendenzen der Arbeiterschicht als Folge einer dem Industriekapitalismus immanenten Dialektik und führte das Bevölkerungsproblem nicht auf die unabänderlichen Naturgesetze, sondern auf die Nachlässigkeit der Regierung zurück. Die Bevölkerungstheorie von MALTHUS dokumentierte mit ihren kalten Kausalgesetzen die volkswirtschaftliche Zustimmung zum extremen Liberalismus und lief auf eine Entwertung der Arbeiterschicht und Negierung ihrer persönlichen Freiheit hinaus.

Es ist bezeichnend für das bildungspolitische Denken im 19. Jahrhundert, daß die sozialwirksame Gruppe der klassischen Nationalökonomien das *Laissez-faire*-Verhalten der Politiker rechtfertigte und damit die sozialen Gegensätze und die Kluft zwischen Liberalismus und Sozialismus nur noch verschärfte. Wo immer OWEN für eine Reform der Elementarschulbildung eintrat, hatte er mit dem heftigsten Widerstand der liberalistischen Wirtschaftspolitik zu rechnen. Aus ökonomischen Gründen entwickelten die besitzenden Klassen ein großes Interesse daran, die besonders billige Art des BELL-LANCASTERSchen Unterrichtssystems zu fördern. Das Monitorialsystem, das auf eine längere und kostspielige Lehrerausbildung im OWENSchen Sinne verzichtete, sicherte einen Massenunterricht, der den kapitalistischen Unternehmern und Industriebetrieben billige und disziplinierte Industriearbeiter lieferte. Daß sich der BELL-LANCASTERianismus dem englischen Wirtschafts- und Industriesystem anpaßte, offenbarte sich sowohl in dem gewissermaßen militärisch organisierten und hierarchisierten Monitorensystem als auch in der auf eine autoritativ-mechanisierte Betriebshierarchie der industriellen Massenfabrikation zugeschnittenen Unterrichtsorganisation.

Der ständische Bildungskonservatismus bezog seinen antagonistischen Stellenwert wesentlich aus dem Liberalismus, der das ökonomische, politische und utilitaristisch-individualistische Denken bis in die 80er Jahre bestimmte. Die Lehren der liberalistischen Schule verhießen dem *labouring poor* volle Bewegungsfreiheit und überantworteten infolgedessen das Bildungswesen dem freien Spiel gesellschaftlicher Kräfte¹¹. OWEN unterwarf die Lehren der Freiwirtschaftstheoretiker der schärfsten Kritik, weil sie es nicht vermochten, eine angemessene sozialpolitische Antwort auf die Armenfrage zu geben oder zumindest Hilfsmaßnahmen gegen die Massenverelendungstendenzen einzurichten. Als die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen soziale Reformen für die unteren Schichten notwendig machten, die OWEN der Regierung aufgezeigt hatte, führten sich die liberalistisch-sozialökonomischen Ideen selbst *ad absurdum*, indem die utilitaristische Heilslehre von der Maximierung der *Glückseligkeit* in das größte Elend der größtmöglichen Zahl abglitt.

Auch die utilitaristische Schule sah sich immer noch dem antagonistischen bildungspolitischen Lösungsmodell von ADAM SMITH (1776) verpflichtet, der die Entwicklung staatlicher Schulpolitik unter den Leitsatz stellte, der Staat sollte nur die Musikanten bezahlen, aber nicht die Musik bestimmen¹². In solchem Zusammenhang läßt sich auch an der Struktur vieler *Committees* dieses bürgerliche Denkmodell aufzeigen und die widersprüchliche Hinwendung zur Aufgabe einer Massenerziehung und zum erziehungsbedürftigen *labouring poor* demonstrieren. In die Programme zur Neugestaltung der Schulverwaltung gingen fast alle Faktoren und Impulse ein, die einerseits den gesellschaftspolitischen Veränderungen mit Hilfe staatlicher Finanzierungsfunktion und Sozialfürsorge gerecht wurden, die aber andererseits den Prinzipien einer staatlichen Bildungsplanung entgegenarbeiteten und die Interessen des Besitzbürgertums gegen eine umfassende Massenerziehung absicherten.

Aus dieser Einstellung heraus wurde auch für die Anbahnung und Abfassung der Schulgesetzgebung (1870) ein Grundmodell vereinbart, das den Staat auf die Rolle des Lückenbüßers ("to fill up the gaps"; MACLURE 1965, S. 98f.) fixierte und die Teilung der Befugnisse zwischen zentraler Kontrolle und lokaler Initiative als Leitprinzip der schulpolitischen Entwicklung erstellte. Die nationale Erziehungsgesetzgebung konnte nur deshalb wirksam weitgehend zugunsten des Staates durchgeführt werden, weil auch hier die schon seit dem *Forster Education Act* bewährte Kompromißlösung Anwendung fand, die den Fortbestand des *Dual-Systems* besiegelte und die Durchsetzung von Bildungsreformen im Mit- und Nebeneinander von staatlichen und *voluntary*-Schulen anstrebte.

Der außerordentlich langsam voranschreitende Aufbau der staatlichen Schulpolitik im 19. Jahrhundert wurde im selben Maß von der *religious difficulty* im Konfliktfeld von Staat und Kirche und von der tragenden Rolle der privat-kirchlichen *voluntary initiative* determiniert wie von der Instrumentalisierung der Elementarbildung im Dienste des politisch-

11 OWEN verurteilte das volkswirtschaftliche Grundprinzip des „individuellen Interesses“ als „einzige Quelle der Armut“ und als gewaltige Last, die die wertvollsten Fähigkeiten und Anlagen unterdrückt und alle menschlichen Kräfte „in falsche Bahnen lenkt“ (vgl. OWEN 1955, S. 182).

12 Wenngleich sich die bildungsphilosophische Richtung der Mills einer allgemeinen Volksbildung verschrieb, verbanden sie andererseits ihre Reformideen mit einer allgemeinen Philanthropie und mit der freiwilligen Privatinitiative als Trägerschaft des Elementarschulwesens.

ökonomischen Liberalismus und von der Frage der Fabrik- und Kinderarbeit. Wenn OWENS reformerischer Impetus auf dem Gebiet der *day-elementary education* zu seinen Lebzeiten im Gegensatz zur *nursery-infant education* fast kaum zum Durchbruch gelangte, so lag das im wesentlichen auch an dem Phänomen der Kinderarbeit und an der Funktionalisierung der Elementarbildung 6–10jähriger Arbeiterkinder für die Interessen der kapitalistischen Klassengesellschaft. OWENS Kampf um eine allseitige und fundierte Erziehung der Arbeiterkinder implizierte eine Elementarbildung von möglichst langer Zeitdauer, die der Ausbeutung des kindlichen Arbeitsvermögens durch extrem lange Arbeitszeiten und durch seine Absorption in den Fabrikationsprozeß in zu frühem Alter ein Ende machte. Mit seiner bahnbrechenden New Lanarker Fabrikgesetzgebung, die Kinderarbeit unter 10 Jahren zu verbieten, und mit der Verkürzung des Arbeitstages auf sechs Stunden für Kinder von 10–12 Jahren, schuf OWEN die Basis für eine qualifizierte Elementarbildung seiner Arbeiterkinder und die Gewähr, daß nur solche Kinder zur produktiven Arbeit in seinen Baumwollmühlen zugelassen wurden, die vorher eine 7–8jährige Elementarschulbildung erworben hatten.

Durch OWEN ist zugleich zum ersten Mal bewußt geworden, in welchem Maß die Fabrikarbeit der Kinder gesetzlich zu regeln sei, um die aus dem Industrialisierungsprozeß hervorgehende Notwendigkeit nach obligatorischem Unterricht der breiten Masse zu realisieren. Indem OWEN zum Vorkämpfer der Fabrikgesetzgebung wurde, hat er damit auch gleichzeitig als erster das Recht der Arbeiterkinder auf Bildung proklamiert und aufgrund seiner *Erziehungsklauseln* in der Fabrikgesetzgebung der staatlichen Elementarerziehung die Richtung aufgewiesen und Marksteine in der Entwicklung der englischen Bildungs- und Sozialgeschichte gesetzt. Es bedurfte noch einer langen Entwicklung und harter Auseinandersetzungen, um die von OWEN eingeschlagene Richtung eines umfassenden nationalen Erziehungsprogramms fortzuentwickeln, zumal das Verbot der Kinderarbeit erst aufgrund der Arbeiterschutzgesetzgebung von 1867 an generell in Angriff genommen wurde. Die Tatsache, daß erst Jahrzehnte nach der Proklamation der Schulpflicht mit dem *Fisher Act* (1918) das weitverbreitete System der *half-time instruction* – nämlich 8–13jährige Kinder an drei Tagen unterrichten und an den restlichen Wochentagen in der Fabrik arbeiten zu lassen – abgeschafft wurde, erklärt die grundsätzliche Bedeutung wirtschaftlicher Faktoren für die Gestaltung der englischen Elementarbildung. Eine umfangreiche und wissenschaftlich fundierte Elementar- und Nationalbildung nach dem Muster OWENS wurde als vermeintlich revolutionäre Gefahr einer Emanzipation und Politisierung des englischen Industrie- und Fabrikproletariats eingestuft und hatte im 19. Jahrhundert keine Realisierungschancen.

Literatur

- ARMYTAGE, W. H. G.: The American Influence on English Education. London 1967.
 ARMYTAGE, W. H. G.: The German Influence on English Education. London 1969.
 BELL, A.: Dr. Andr. Bell's Schulmethodus. Ein Beytrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen (übers. von F. W. TILGENKAMP). Duisburg 1808.
 BLYTH, W. A. L.: English Primary Education. A Sociological Description. Vol. 2: Background. London 1965.
 BRIGGS, A.: The study of the history of education. In: History of Education 1 (1972), S. 5–22.
 CLARKE, F.: Education and Social Change. London 1940.

- DOBBS, A. E.: *Education and Social Movements 1700–1850*. London 1919.
- DRESSLER, B.: *Geschichte der Englischen Erziehung. Versuch einer ersten kritischen Gesamtdarstellung der Entwicklung der Englischen Erziehung*. Berlin/Leipzig 1928.
- HISTORY OF EDUCATION SOCIETY: *Studies in the Government and Control of Education*. London 1970.
- HISTORY OF EDUCATION SOCIETY: *History, Sociology and Education*. London 1971.
- HISTORY OF EDUCATION SOCIETY: *The Changing Curriculum*. London 1971.
- HISTORY OF EDUCATION SOCIETY: *Local Studies and the History of Education*. London 1972.
- HOBSBAWN, E. J.: *Industrie und Empire I. Britische Wirtschaftsgeschichte seit 1750*. Frankfurt 1969.
- HOFFMANN, K.: *Die Grundlegung der englischen Elementarerziehung im 19. Jahrhundert. Bildungs- und sozialgeschichtliche Entwicklungstendenzen im Kräftefeld von kirchlichen, staatlichen und restaurativ-reformistisch pädagogischen Einflüssen in England*. Bern/Frankfurt 1978.
- HYNDMAN, M.: *Schools and Schooling in England and Wales*. London 1978.
- JONES, D. K.: *The Making of the Education System 1851–1881*. London 1977.
- KONEFFKE, G.: *Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen. Eine Analyse der Erziehungswerke Pestalozzis und Owens als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule*. Bad Wildungen 1961.
- LAQUEUR, T. W.: *Religion and Respectability. Sunday Schools and Working Class Culture 1780–1850*. New Haven/London 1976.
- LAWSON, J./SILVER, H.: *A Social History of Education in England*. London 1973.
- LIEBKNECHT, W.: *Robert Owen. Sein Leben und sozialpolitisches Wirken*. Nürnberg 1892.
- LYNCH, J.: *Die Geschichte der pädagogischen Historiographie in Großbritannien: Ein kurzer historischer Abriss*. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Teil 1*. Stuttgart 1979, S. 85–117.
- MACLURE, J. S.: *Educational Documents, England and Wales 1816–1963*. London 1965.
- MARX, K.: *Das Kapital*. Bd. 1. Berlin 1947.
- MCCANN, P. (Ed.): *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*. London 1977.
- MIDDLETON, N./WEITZMAN, S.: *A Place for Everyone. A History of State Education from the End of the 18th Century to the 1970s*. London 1976.
- OWEN, R.: *Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von KARL-HEINZ GÜNTHER, übersetzt von WALTER APELT. (Erziehung und Gesellschaft – Materialien zur Geschichte der Erziehung. Hrsg. von ROBERT ALT.)* Berlin 1955.
- POLLARD, H. M.: *Pioneers of Popular Education 1760–1850*. London 1956.
- RÖHL, A.: *Die Beziehung zwischen Wirtschaft und Erziehung im Sozialismus Robert Owens*. Diss. Hamburg 1930.
- SELLECK, R. J. W.: *The New Education 1870–1914*. London 1968.
- SILVER, H. (Ed.): *Robert Owen On Education. Selections Edited with an Introduction and Notes*. Cambridge 1969.
- SILVER, H.: *English Education and the Radicals 1780–1850*. London/Boston 1975.
- SILVER, H.: *The Concept of Popular Education. A Study of Ideas and Social Movements in the Early Nineteenth Century (1965)*. London ²1977 (with new preface). (a)
- SILVER, H.: *Aspects of neglect: the strange case of Victorian popular education*. In: *Oxford Review of Education* 3 (1977), S. 57–69. (b)
- SILVER, H./SILVER, P.: *The Education of the Poor: The History of a National School, 1824–1974*. London 1974.
- SIMON, B.: *Studies in the History of Education 1780–1870*. London 1960.
- SIMON, B.: *Education and the Labour Movement 1870–1920*. London 1965.
- SIMON, B.: *The history of education*. In: J. W. TIBBLE (Ed.): *The Study of Education*. London ³1969, S. 91–131.
- SIMON, J.: *The history of education in past and present*. In: *Oxford Review of Education* 3 (1977), S. 71–86.
- SMITH, A.: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London 1776.
- STEWART, W. A. C./MCCANN, W. P.: *The Educational Innovators 1750–1880*. London 1967.
- VAUGHAN, M./ARCHER, M. S.: *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789–1848*. Cambridge 1971.
- VESTER, M.: *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß. Die Entstehung antikapitalistischer Theorie und Praxis in England 1792–1848*. Frankfurt ³1975.

- WARDLE, D.: *The Rise of the Schooled Society: The History of Formal Schooling in England*. London 1974.
- WEBSTER, CH.: Changing perspectives in the history of education. In: *Oxford Review of Education* 3 (1976), S. 201–229.
- WEST, E. G.: *Education and the Industrial Revolution*. London 1975.